

Manuel Fco. Romero Oliva

Universidad de Cádiz  
manuelfrancisco.romero@uca.es

Ester Trigo Ibáñez

Universidad de Cádiz  
ester.trigo@uca.es

## Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría

Between the reality and the experience of formation of new foreign language assistants  
An analysis of the discourse of the specialists beyond the theory itself

**ABSTRACT:** Taking into account the teacher's concern about the disinterest that reading of classical authors causes to the young people, in the development of their training, we analyse which factors influence the reception of this type of literary Works (cognitive: –difficulties of comprehension and access to the message–, and historical context and epoch in which the literary work was created), so that we can bring the literary texts closer to the young reader. The analysis of nine interviews, conducted to teachers and experts, will serve as a reference to propose, as a final decalogue, a series of lines of actuation for a reading training and a literary education.

**KEYWORDS:** reading training, literary education, reading mediation, methodology, literary classics, youth literature

### 0. Introducción

La lectura, el acceso al mensaje literario, el desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes... han sido y siguen siendo preocupaciones frecuentes entre el profesorado, independientemente del nivel educativo, el contexto o el desempeño profesional en el que se desenvuelvan. De ahí que, entre los retos y desafíos actuales de la escuela, en general, o de cualquier enseñante, en particular; permanezca el afán de “formar lectores inteligentes, voluntariosos,

asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, y que, además, puedan producir textos coherentes y adecuados. Para ello necesitan interiorizar modelos textuales y proporcionárselos es una tarea prioritaria de la escuela” (MAC, 1999: 110).

Para avanzar en este propósito y ofrecer perspectivas de actuación docente, se hace necesario conocer los planteamientos metodológicos vigentes en la actualidad y reflexionar desde diferentes ámbitos de la didáctica de la literatura en relación con la formación de lectores: por un lado, analizando la voz de los propios especialistas, su opinión desde la investigación que, en ocasiones, ha sido considerada como un resultado de laboratorio alejado de la realidad y, por otro lado, para evitar dicho distanciamiento del contexto educativo, las aportaciones de profesionales que se encuentran en contacto con el aula y que comparten su labor en diferentes ámbitos (revistas científicas y de carácter divulgativos así como en espacios virtuales y repositorios de buenas prácticas). Así, desde las aportaciones de autoridades en el ámbito y con el conocimiento de la cultura docente actual, podremos arbitrar una serie de estrategias para una formación lectora identitaria que contribuya a una educación literaria más allá de la propia erudición filológica.

Desde esa doble perspectiva, en nuestro estudio, pretendemos dar voz a diferentes expertos en educación literaria tanto investigadores como docentes avalados por sus buenas prácticas y transferencias (Pedro Cerrillo, Gustavo Bombini, Víctor Moreno, M.<sup>a</sup> Dolores Tobío Iglesias...). Consideramos que el análisis de las nueve entrevistas estructuradas que LOMAS y MATA ANAYA (2014) recogen en un artículo titulado *El aprendizaje de la lectura literaria* puede abrir expectativas de actuación docente y, además, contribuir al debate de cómo afrontar el desinterés por la lectura de autores clásicos entre los jóvenes actuales, en pleno desarrollo de su formación lectora.

## 1. Lecturas y lectores en la actualidad: Problemas de identidad

En una publicación compartida ROMERO y WILCZYŃSKA (2016), reflexionaban sobre cómo afrontar los peligros de la (no)lectura actual y tomaban como base dos obras de BALLESTER –*La formación lectora y literaria* (2015a) y *Sobre l’horrible perill de la lectura* (2015b)–. Las conclusiones eran claras: el placer y el disfrute por la lectura se diluyen entre la tecnificación y la espontaneidad de los actos de comunicación, y es, por ello, que nos encontramos ante uno de los grandes retos a los que los investigadores y docentes se enfrentan en la actualidad.

Afortunadamente, desde finales del siglo XX se ha empezado a dar voz a autores como SOLÉ (1992); CERRILLO (2012); MENDOZA (2012); COLOMER (2014) o BALLESTER (2015a) que defienden una renovación metodológica en cuanto a la

educación literaria, aportando nuevos modelos didácticos que apuestan por el disfrute y la interacción del lector con el texto para acceder al mensaje literario. Una revisión de los modelos didácticos referidos a la enseñanza de la literatura (Tabla 1) pone de manifiesto dicho intento de adecuar la acción docente a los momentos históricos y sociales.

TABLA 1. Evolución de la enseñanza de la literatura

Época	Modelo y <i>corpus</i>	Planteamiento
Edad Media –Siglo XVIII	Retórica Textos clásicos	Enseñanza basada en la memorización e imitación de autores y modelos clásicos grecorromanos. La literatura se convierte en un medio para el desarrollo de la elocución y los valores morales.
Siglos XIX y XX	Histórico-positivista Textos nacionales	Influencia del canon formativo y visión historicista de la literatura, con carácter nacional (antologías, traducciones...). La literatura forma parte del estudio del acervo cultural e histórico.
Siglo XX (años 70)	Comentario de textos Textos nacionales	Como alternativa al modelo historiográfico, surge con la intención de analizar la relación entre la expresión –recursos– y contenidos –mensaje literario–. Aparece la idea de competencia literaria del lector.
Siglo XX (años 80)	Recepción Textos universales y LAJ*	Centrada en el lector, se vincula a términos tales como educación literaria o formación del lector. Nos acercan a las preferencias y competencia lectora (capacidades cognitivas y formativas).
Siglo XXI	Pluralismo metodológico Textos universales y LAJ	Además, se adaptan conceptos de la teoría de la recepción, caso del intertexto lector y de la literatura comparada.

\* Literatura de la Adolescencia y la Juventud.

En este sentido, en el proceso de evolución de la enseñanza de la literatura, podríamos considerar como un hito referencial el cambio en el paradigma metodológico que conllevan los aportes de la teoría de la recepción y el contexto en el que se desarrolla el hecho lector. ROMERO (2016: 15) apuesta por el acercamiento de la literatura a las aulas desde la propia visión que ofrece un ecosistema llamado escuela. Tomando como imagen la analogía de dos pinturas –*Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp*, de Rembrandt; y *La libertad guiando al pueblo*, de Delacroix–, realiza una categorización de la enseñanza de la literatura a partir de dos términos: *literatura forense*, caracterizada por el modelo historicista; y *literatura actual*, centrada en la recepción de la obra desde el intertexto del lector (Tabla 2).

TABLA 2. Literatura forense versus literatura actual

Literatura forense	Literatura actual
Procesos acabados	Ecosistema humano
Singularidad del texto	Literatura comparada
Sacralización del hecho literario	Literatura crítica
Asepsia literaria	Fuentes de la memoria

Este autor (ROMERO, 2016: 16) diferencia entre la *literatura forense*, que se encuentra vinculada a los modelos historicistas de la enseñanza de la literatura, planteamientos centrados en el conocimiento memorístico de la literatura, de una visión cronológica desde sus orígenes a nuestros días, de sus autores canónicos y sus obras por sí mismos... lo que provoca un distanciamiento por parte de los lectores en formación. Sin embargo, la idea de *literatura actual* aboga por compartir la lectura, más allá de las exigencias de la crítica literaria, desde su intertexto lector –vivencias, lecturas, conocimientos previos...–, construyendo travesías literarias que entrelazan el canon literario y las lecturas vernáculos.

Así pues, sería muy adecuado que desde la escuela se realizase una selección de obras y autores –diseñando itinerarios– que pudieran contribuir a la formación de lectores con la idea de que disfrutaran con textos adecuados a sus intereses y capacidades y que trazaran caminos de ida y vuelta con la literatura en el amplio sentido del concepto, superando cualquier denominación reduccionista del hecho literario. De esta forma, el conocimiento de otras épocas o culturas podría desprenderse de una acertada selección de textos que fomenten la lectura y esta, a su vez, favorecer el acercamiento a los clásicos literarios universales para permitir la consolidación de la competencia literaria de nuestros estudiantes, que van modificando hábitos y preferencias lectoras (Tabla 3) desde la confluencia de lectores tradicionales con nuevos lectores (CERRILLO, SENÍS, 2005); o lectores de corte academicista con otros que muestran un mayor interés por una literatura vernácula (CASSANY, 2012):

TABLA 3. Literatura académica & literatura vernácula

Literatura académica	Literatura vernácula
Institucional, aprendizaje regulado	Autogestionada, aprendizaje informal
Impuesta	Elección personal
Ámbito escolar	Ámbito personal y libre
Legitimadas, con prestigio	Sin prestigio académico
Libros de textos, trabajos de asignaturas, resolución de actividades...	Medios de comunicación, folletos, recetas, cartas, SMS, foros virtuales...
Construcción curricular	Construcción de identidad

La conciliación de ambas tendencias solo se hace posible a través de la figura del mediador en el aula al conocer el universo lector de los destinatarios ante los que asumirá el rol de gestor cultural. Por ello, consideramos de vital importancia la existencia de docentes mediadores para la formación de lectores críticos y competentes; y, situándonos en el contexto de los adolescentes, de docentes que conozcan las obras englobadas en el *corpus* de la Literatura de la Adolescencia y la Juventud (en adelante, LAJ) ya que esta se presenta como un elemento clave para el desarrollo de la competencia literaria de los jóvenes estudiantes. Su riqueza referencial la convierte en un recurso excepcional para enfocar la didáctica de la literatura (en adelante, DL) desde el disfrute y la recepción del clásico a través de textos más cercanos y apropiados para el lector en formación, contribuyendo al enriquecimiento del intertexto lector. Estas referencias fomentan un diálogo entre el lector y la obra que le lleva al establecimiento de relaciones intertextuales, hipertextuales e hipotextuales, que le permiten la comprensión plena del texto (MENDOZA, 2008). Unas referencias que se concretan en temas y estímulos que pueden contribuir a la identificación del lector con la obra pues, como indica PETRINI (1981), en estos libros:

- la acción predomina sobre la descripción,
- propicia el encuentro con los otros,
- trata los problemas de la existencia,
- descubre la naturaleza humana,
- estimula los afectos,
- revela la capacidad de creación del hombre.

Siendo considerada por autores, como CASSANY, LUNA y SANZ (1994), una literatura formativa de transición (nunca sustitutiva) del clásico, al poderse considerar las obras de LAJ como “libros anzuelo” para captar la atención del lector y guiarlo en su proceso formativo. Por todo ello, mantenemos la idea de que es necesario replantear el punto de vista que en ocasiones desarrollamos en el aula y partir de las necesidades del alumnado para redirigirlas hacia el desarrollo de su competencia literaria. Es decir: centrar el objeto de la enseñanza en el propio lector supone una nueva focalización en los planteamientos: pasar del lector-destinatario (con una actitud pasiva ante la lectura ya que, aun estando capacitado, lee por obligación académica) al lector-receptor (con una actitud activa ante la lectura, disfruta y selecciona libremente sus lecturas dentro y fuera del ámbito escolar). Y, en este sentido, será de gran utilidad incorporar, en sus diseños didácticos, conceptos semióticos de la teoría de la recepción como la intertextualidad, la hipertextualidad y la hipotextualidad (GENETTE, 1989). Pues, como afirma MOLINA (2006: 106), “hay que comenzar por favorecer distintos aprendizajes a través de experiencias de lectura no tanto instrumentales, sino también creativas y recreativas, haciendo así de la escuela una comunidad lectora”.

De acuerdo con esta idea, BUTLEN (2005) incide en el hecho de que practicar la lectura en los centros educativos no es suficiente si, tras esta, no existe otro

propósito más que el de decodificar ya que, de esta forma, estaremos llevando a cabo una actividad incompleta y superficial, sin otro objetivo que asociar la lectura al hecho académico y, por ende, al hastío del aprendiz de lector. Este autor se pregunta, como hiciera PENNAC (1993), si leer en el aula atiende verdaderamente a la premisa de inculcar el gusto por la lectura.

Pero no es adecuado focalizar la mirada solamente en el alumnado, sino también en el profesorado ya que, como señalan RODRÍGUEZ ABAD y NOVELL (2006: 62–63): “el camino hasta la consecución del hábito lector no es un camino fácil y es muy difícil que se pueda realizar en soledad, necesita la figura de un mediador, de un acompañante que ejerza de guía para llegar a él. Y nadie mejor que el maestro o la maestra convencidos y enamorados de los libros para poder llevar de la mano a sus alumnos”.

A este respecto, en diversos trabajos –CERRILLO, LARRAÑAGA y YUBERO (2002); CERRILLO y YUBERO, coords. (2003); y GOIKOETXEA y MARTÍNEZ (2015)– subyace la idea de que el proceso formativo del lector ha de nutrirse de diferentes habilidades y experiencias que no siempre serán satisfactorias cuando el receptor no cuente con las estrategias necesarias para desentrañar el sentido del texto al que se enfrenta. De acuerdo con esta idea, CERRILLO, LARRAÑAGA y YUBERO (2002: 30) reivindican la figura del mediador, delimitando cinco funciones: crear y fomentar hábitos lectores estables; ayudar a leer por leer; orientar la lectura extraescolar; coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades; preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.

Dado que, como afirma SANJUÁN (2011: 86) “la formación de un lector literario abarca ámbitos diversos como el familiar, el social y el escolar” el papel del mediador no es responsabilidad única de la escuela, puesto que despertar el interés por la lectura ha de ser una labor social conjunta pues, a fin de cuentas, la literatura es un producto social, dispuesto para el goce y disfrute de todos. Sin embargo, el mediador escolar adquiere el papel de vínculo entre la lectura en el aula y la lectura personal fuera de ella. Por lo que, entre las funciones que atestigua el mediador, CERRILLO (2010: 88–91), destaca:

- crear y fomentar hábitos lectores estables,
- coordinar la selección de lecturas en función del tipo de lector,
- gestionar el tránsito actitudinal de la lectura por obligación a la lectura voluntaria,
- planificar, desarrollar y evaluar la animación lectora,
- orientar la lectura extraescolar coordinada con los diferentes agentes que participan en la acción educativa (familia, bibliotecas escolares y municipales, librerías...).

De esta forma, estaremos contribuyendo a un desarrollo formativo de lectores heterónomos, necesitados de una mediación por parte del docente y demás agentes escolares; a un lector autónomo, caracterizado por el placer y deseo de la lectura. La preocupación por formar a lectores competentes no es una novedad

y así lo venimos indicando; necesitamos la implicación y formación de docentes que hagan disfrutar de la lectura a sus estudiantes y, para los que, independientemente del texto al que se enfrente, convierta la lectura en un hecho placentero, singular e irrepetible.

## 2. Leyes educativas e instituciones a favor de la lectura

Actualmente en España hemos asistido a un momento de tránsito legislativo con la implantación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOE nº 295, de 10/12/2013 (en adelante, LOMCE). Si prestamos atención a la educación literaria, observaremos que entre sus prioridades se encuentra “hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida”. Esta pretensión no supone un cambio drástico respecto a las anteriores leyes educativas pues en todas ellas se mostraba un interés por el fomento de la lectura en la escuela. Sin embargo, en esta ocasión, se explicitan, al describir el área de *Lengua Castellana y Literatura* en el *Real Decreto 1105/2015, de 26 de diciembre*, dos ideas claves en nuestros planteamientos:

es importante favorecer la lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. Se trata de conseguir lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a través de su libre actividad lectora a lo largo de toda su trayectoria vital: personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada de distintos fragmentos u obras, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura, aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas.

RD. 1105/2015: 359

Los conceptos de *literatura juvenil* y *literatura comparada* vienen reflejados y se presentan como una estrategia para acercar el gusto lector teniendo en cuenta, por un lado, el desarrollo cognitivo de los estudiantes y las obras que han sido creadas para ellos; y, por otro lado, la posibilidad de crear relaciones intertextuales desde la recepción de obras de ámbitos que no solo se corresponden con la propia literatura (música, pintura, publicidad...), de manera que nos podamos adentrar en el lector adolescente desde sus gustos vernáculos y su entorno social.

En esa misma línea, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL) ofrece una visión cercana desde un ámbito superior al nacional y, desde su recomendaciones, amplía la visión reduccionista de la enseñanza de la lengua al indicar que “hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa,

las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.)” (MCERL, 2001: 7). Justamente, las competencias sociolingüísticas –“aquellas referidas a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (2001: 13)– comprenden, entre otros, el conocimiento sociocultural. En el MCERL, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo y, en este sentido, considera la literatura como “una característica distintiva de una sociedad europea concreta y de su cultura” (2001: 100) y la incluye entre los usos estéticos de la lengua y el acercamiento al patrimonio cultural europeo desde una óptica no solo estética:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.

MCERL, 2001: 100

Así, como no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en el MCERL “en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto” (2001: 91). En este sentido, la educación literaria queda enmarcada en los siguientes niveles de referencia mediante descriptores específicos:

- Nivel B2: “Comprendo la prosa literaria contemporánea”.
- Nivel C1: “Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo”.
- Nivel C2: “Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias”.

Observamos, pues, que tanto en las leyes educativas de carácter nacional como en las recomendaciones que ofrece el MCERL, se hace necesaria una formación de los docentes –inicial y permanente– para que asuman la labor de mediación, cimentada en la interacción del aula, en lo que se refiere al conocimiento del acervo cultural que ofrece la literatura y que se encuentra en bibliotecas públicas o escolares, tanto en formato papel como digital. De esa forma, estaremos abogando no solo por la construcción de hábitos lectores, sino por generar un deseo de leer entre los ciudadanos de una manera caleidoscópica y multifuncional que afrontaría el desafío de la lectura en la actualidad.



### 3. Objetivos y preguntas de estudio

Los objetivos de nuestro trabajo pretenden dar respuestas a una serie de cuestiones que se plantean para una correcta educación literaria. Entre ellas, podemos destacar:

¿Cómo podemos mejorar el hábito lector y el gusto por la lectura entre los jóvenes lectores?

¿Se programan actividades de animación a la lectura según la edad y el nivel?

¿Se ofrecen libros apropiados al nivel y preferencias de los estudiantes?

¿Se desarrollan metodologías activas que propicien el desarrollo del intertexto lector de los estudiantes?

¿Se diseñan itinerarios lectores en los centros educativos en donde aparezcan tanto obras de literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ), como de la literatura universal?

¿Se potencian y desarrollan en el alumnado las capacidades necesarias para la práctica habitual de la expresión y comprensión lectora?

¿Se fomenta una actitud reflexiva y crítica sobre lo leído?

¿Se proponen lecturas que contemplen modelos no estereotipados que les permitan visualizar otros roles alternativos a los tradicionales asignados según el sexo?

¿Se promueve el funcionamiento de la biblioteca de aula y de centro como base de itinerarios lectores?

Todas estas interrogantes, que llegan a convertirse en retos educativos, nos llevan a plantear los siguientes objetivos:

- Ante la inquietud del docente por el desinterés que la lectura de autores clásicos provoca entre los jóvenes actuales, en pleno desarrollo de su formación; analizamos qué factores inciden en la recepción de este tipo de obras a partir de nueve entrevistas llevadas a cabo a diferentes especialistas (aspectos cognitivos –dificultades de comprensión y acceso al mensaje–, e históricos –contexto y época en la que se creó la obra literaria–), de manera que podamos acercarnos los textos literarios desde la formación del joven lector.
- Tras el análisis cualitativo del discurso de dichos especialistas, se propone una serie de propuestas –decálogo para una educación literaria– que se enmarcan en dos grandes líneas de actuación para una educación literaria: por un lado, la mediación del docente, entendida como todas aquellas estrategias que llevan a cabo en el aula con la intención de conciliar dos partes en desacuerdo, en nuestro caso adolescentes y disfrute del texto literario (entre las propuestas destacamos la lectura intensiva y el acompañamiento de profesor como agente facilitador); y, por otro, el propio disfrute de la obra literaria, desde el acercamiento del hecho literario a sus propios intereses desde los temas universales (abogamos aquí por una lectura compartida en el aula desde un enfoque ex-

tensivo que tome como referencia el encuentro de dos disciplinas como son la literatura comparada y la didáctica de la lengua y la literatura).

4. Metodología para dar respuesta al estudio

La realización de un trabajo de investigación desde un enfoque cualitativo es un ir y venir entre lo que se conoce de la temática y lo que se consigue en la realidad estudiada. Tomando como base el artículo de LOMAS y MATA ANAYA (2014), analizamos las nueve entrevistas estructuradas que aparecen en su estudio: por un lado, a maestros de primaria y docentes de enseñanza secundaria; y, por otro, a investigadores universitarios<sup>1</sup>. De esta forma, consideramos que en sus respuestas encontraremos una enriquecedora diversidad de enfoques y de contextos educativos ya que no se circunscriben solo a España sino también a México, Argentina y Colombia. Hablamos, pues, de narrativa biográfica y damos voz a los sujetos que intervienen en la investigación y acción educativa de la lectura y el fomento lector.

Las dimensiones del estudio estarían vinculadas a las cuatro preguntas que contestaron los informantes (Tabla 4).

TABLA 4. Dimensiones de estudio y preguntas de las entrevistas

Dimensiones	Preguntas de la entrevista
Conceptualización	1. ¿Qué definiría a su juicio la lectura literaria?
El receptor de la obra	2. ¿Cuáles deberían ser las características de un buen lector literario?
Factores favorecedores	3. ¿Qué prácticas escolares contribuyen a la formación del lector de textos literarios?
Factores que dificultan	4. ¿Qué prácticas dificultan que alguien sea un buen lector de textos literarios?

Nuestra metodología estuvo centrada en dos instrumentos, complementarios entre sí, que cualquier investigación biográfico-narrativa puede ofrecer: la

<sup>1</sup> Los nueve participantes se distribuyeron en cinco investigadores universitarios –**Pedro Cerrillo**, Universidad de Castilla-La Mancha (España); **Ana M.ª Margallo**, Universidad Autónoma de Barcelona (España); **Fabio Jurado**, Universidad Nacional de Bogotá; **Gustavo Bombini**, Universidad de Buenos Aires (Argentina) (Colombia); **Roberto Pulido**, Universidad Pedagógica Nacional (México)–; y cuatro docentes de centros educativos con trayectoria investigadora –**Mariano Coronas Cabrero**, Colegio de Educación Infantil y Primaria Miguel Servet. Fraga (Huesca, España); **Benigno Delmiro Coto**, Instituto de Educación Secundaria Llanera. Posada de Llanera (Asturias, España); **Víctor Moreno**, Instituto de Educación Secundaria Padre Moret-Irubide. Pamplona (España); **M.ª Dolores Tobío Iglesias**, Instituto de Educación Secundaria Sanxenxo. Pontevedra (España)–. A lo largo del trabajo haremos referencia a diversos testimonios de estos autores indicando solo su nombre, sin incluir su adscripción.

entrevista y los biogramas. Para ello, nuestro trabajo de campo (Tabla 5) se correspondió con los momentos que requiere un análisis de datos cualitativo que ÁLVAREZ-GAYOU (2003: 187–189) recoge de Krueger.

TABLA 5. Análisis de la información

Fases según Krueger...	...en nuestra investigación
Fase 1: Obtención de la información, consistente en contar con una secuencia ordenada de preguntas que permitan profundizar en el tema de la investigación.	Las preguntas de la entrevista se categorizaron en cuatro dimensiones de estudio (Tabla 4).
Fase 2: Captura, organización y manejo de la información.	La información de las entrevistas fue registrada y categorizada mediante dos programas de análisis de textos –ATLAS <i>ti</i> * y Tagul**–.
Fase 3: Codificación de la información mediante etiquetas que se pondrán a los textos con comentarios, opiniones...	
Fase 4: Verificación participante mediante el contraste de los resultados con las publicaciones de especialistas en el ámbito de la lectura.	En este momento, se toma como referencia las nubes de palabras que actuarán como tópicos generadores bajo la técnica de la fotopalabra. Nuestra investigación está realizada por tres investigadores que han estado contrastando todos los materiales que han ido surgiendo en el análisis de las entrevistas. Las diferentes nubes de palabras –a modo de un caligrama de Apollinaire–, donde la imagen representa las ideas mostradas por el grupo de especialistas, sirvió para dialogar desde la técnica del fotolenguaje (BAPTISTE, BELISLE, 1991) en torno a los resultados y a las futuras propuestas para una educación literaria.
Fase 5: Reunión del investigador con los colaboradores para ver si se observaron y escucharon las mismas cosas y verificar las coincidencias en la percepción de las sesiones.	
Fase 6: Conveniencia de compartir los resultados con los participantes y otros investigadores.	Los resultados forman parte de este monográfico y se comparten mediante una síntesis final a modo de decálogo que presentamos para una correcta formación de lectores y una adecuada educación literaria.

\* ATLAS*ti*: programa para análisis de información cualitativa diseñado para optimizar tareas de organización y análisis de documentos de texto.

\*\* Tagul: programa para la elaboración de nubes de palabras que genera un *display* con las palabras que definen un discurso.

El uso de estos instrumentos nos permitió, como en investigaciones precedentes (ROMERO, TRIGO, 2014), contar con una perspectiva de las experiencias y creencias lectoras de cada protagonista: percepción de las prácticas escolares, canon bibliográfico, autopercepción como lectores, libros recordados, libros para recomendar, percepción de la formación inicial para la capacitación profesional... (BERTAUX, 2005).

5. Hallazgos para una formación lectora y literaria

Los hallazgos obtenidos del análisis de los diferentes participantes se llevarán a cabo mediante la siguiente estructura:

- a) ítem o pregunta realizada en la entrevista;
- b) conceptualización de la dimensión de estudio mediante testimonios de los informantes del artículo (LOMAS, MATA ANAYA: 2014);
- c) fotopalabra o nube de palabras correspondiente a la frecuencia de términos;
- d) breve comentario de los resultados.

5.1. Pregunta: *¿Qué definiría a su juicio la lectura literaria?*

Si partimos de lo expresado por Bombini: “*Lectura literaria*, sea en el ámbito escolar o más allá de la escuela, remite a una experiencia lingüística, cultural y artística que debe ser considerada en estas tres dimensiones; cualquier sesgo es empobrecedor de una experiencia que, a la vez, interpela cierta dimensión social y subjetiva con la palabra” (LOMAS, MATA ANAYA, 2014: 44). En la delimitación destaca el término “experiencia” pues es evidente que cualquier acto lector tiene un componente actitudinal para el aprendiz pues este lo percibe desde sus propios intereses. Esta idea queda refrendada en el índice de frecuencia de términos (Tabla 6) resultante de las respuestas.

TABLA 6. Ámbitos e índice de frecuencias respecto a la lectura literaria

Dificultan la lectura literaria	Contribuye a la lectura literaria
PERCEPCIONES (4): dificultad (2), obligatoriedad (2), complejidad (1), imposición (1)	PERCEPCIONES (6): sorpresa (1), emoción (1), lenguaje (1), fascinado (1)
ACTITUDES (6): disposición (1), cansándose (1), sucumbir (1), intereses (1), imposible (1), consciente (1)	ACTITUDES (11): deseo (2), hábito (2), curiosidad (1), emociones (1), interés (1), pasión (1), favorable (1), inquietudes (1), deseos (1)

Las percepciones y la actitud de aprendiz se muestran claves en el acercamiento del texto literario al aula. Un docente, siguiendo a PÁEZ (2001), precisa dominar dos competencias profesionales: la metodológica y la comunicativa. Por un lado, debe planificar e impartir sus clases, producir sus propios materiales docentes y aplicar los diferentes enfoques y métodos sobre la enseñanza de idiomas (competencia metodológica); pero, sobre este universo docente, sobrevuela un factor afectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el profesor debe interactuar con los alumnos y “conocer su estilo de aprendizaje para poder dosificar el contenido y lograr la aplicación de técnicas y estrategias” (PÁEZ, 2001: 3–4). De esta forma, la desmotivación, la dificultad o la imposición de la lectura literaria darían paso a la emoción, el deseo, el hábito... en el universo

lector que se configura en torno a la lectura literaria (Figura 1). Destacan las ideas relacionadas con la metodología en la enseñanza –*prácticas, tipo, actividades, obras, libros, textos...*– y la figura del propio destinatario de la obra –*lector, leer, formación, educación...*–.

Así, conceptualizar la figura del “lector literario” en cada momento madurativo resulta clave en la planificación de la lectura para la formación literaria. Por lo que MENDOZA (1999: 18) redundo en la idea al precisar que “el texto más interesante puede resultar incomprensible, anodino o limitado de interés, no a causa de sus propias cualidades, sino a causa de la capacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos”; mientras que GARCÍA PADRINO (1998) apostilla la idea al considerar que hasta ahora, las actividades para la llamada ‘animación a la lectura’, o para el fomento de hábitos lectores, habían sido el centro de meritorios esfuerzos y de entusiasmadas acciones, quizá más atentas a aspectos cuantitativos, como el ‘leer más’, o el ambiguo ‘leer mejor’, o, simplemente el ‘animar’ a leer.



FIGURA 1. Universo lector ante la lectura literaria (nube de palabras)

5.2. Pregunta: *¿Cuáles deberían ser las características de un buen lector literario?*

Partimos de la respuesta de Fabio Jurado, “el buen lector literario lee por el deseo de leer y conversa con otros en torno a su experiencia como lector” y esta la precisamos con las palabras de Víctor Moreno al considerar que se “conformaría

con que los alumnos leyeran y, al hacerlo, se vieran sumergidos en una experiencia emocional e intelectual personal [...] se vieran gratamente sorprendidos con la ayuda de un profesorado entusiasta y la dialéctica de los propios compañeros” (LOMAS, MATA ANAYA, 2014: 48). Estas ideas justifican que “todo estudiante que se esté formando para ejercer como docente [...] debe estar familiarizado con la literatura infantil, las características del lector al que va dirigida, sus señas de identidad, las opciones para fomentar la lectura...” (TRIGO, 2016: 70).

TABLA 7. Ámbitos e índice de frecuencias respecto al lector literario

Dificultan la lectura literaria	Contribuye a la lectura literaria
SUJETO (16): lector (8), alumnado (3), estudiantes (2), individual (2), personal (1)	SUJETO (22): lector (14), alumnado (3), estudiantes (2), individual (2), personal (1)
FORMACIÓN (18): educación (4), baja formación (4), capacidades (2), adquisición (1), construcción (1), escolares (1), lenguaje (1), idiomática (1), dificultades (1), límites (1), educación (1)	FORMACIÓN (17): educación (4), proyectos (3), formación (2), capacidades (1), edad (1), adecuados (1), descubrir (1), niveles (1), autonomía (1), acercar (1), imaginación (1)

La construcción del lector literario está sujeta a una serie de elementos que no pueden obviarse (Tabla 7): el sujeto, el propio lector y su consideración se muestran claves y pueden declinar la tendencia en positiva o negativa si no consideramos que en el aula existen tantos lectores como alumnos, con sus gustos, preferencias y capacidades. Esta consideración nos lleva a pensar en una formación lectora y literaria caracterizada por el desarrollo de itinerarios y nodos (Figura 2) que atiendan a la diversidad del lector y su individualidad.

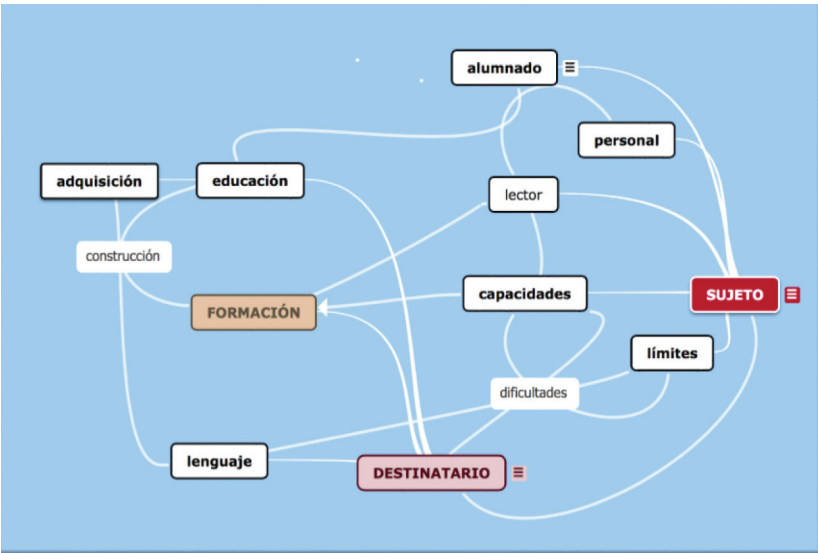


FIGURA 2. Nodos de términos en la formación del lector

De esta forma, siguiendo a TOMLINSON (2005: 10), “la enseñanza diferenciada no consiste en limitarse a asignar tareas normales a la mayoría de los estudiantes adelantados o con dificultades. Este enfoque por lo general crea una «ley del más fuerte» entre los alumnos [...] El docente piensa y planifica en función de «múltiples caminos hacia el aprendizaje», en nuestro caso, hacia la formación del lector.

### 5.3. Pregunta: *¿Qué prácticas escolares contribuyen a la formación del lector de textos literarios?*

Benigno Delmiro Coto, en su respuesta a esta pregunta, indica que las buenas prácticas que fomentan hábitos lectores son “aquellas que otorgan un sentido a las experiencias personales y colectivas, faciliten la familiarización con los textos literarios, ahondan en el aprendizaje de la construcción de significados inscritos en el texto y en la adquisición de las capacidades que permiten explorar todos los límites y las posibilidades expresivas” (LOMAS, MATA ANAYA, 2014: 47). En nuestro análisis de frecuencias (Tabla 8), hemos otorgado dos dimensiones que se desarrollan en el contexto educativo: los *agentes* que intervienen y los *espacios* donde se desarrollan dichas prácticas educativas.

TABLA 8. Ámbitos e índice de frecuencias respecto las prácticas escolares

Dificultan la lectura literaria	Contribuye a la lectura literaria
AGENTES (5): cultural (1), condiciones (1), socioeconómica (1), elitismo (1), exclusión (1)	AGENTES (16): padres (3), cultural (3), social (2), autores (2), comunidad (1), escuela (1), hermanos (1), maestros (1), compañeros (1), amigos (1)
ESPACIOS (15): Secundaria (3), Instituto (3), aula (2), biblioteca (2), escolar (1), contexto (1), casa (1), vacaciones (1)	ESPACIOS (27): biblioteca (6), aula (4), Secundaria (3), instituto (3), escolar (2), teatro (2), clubs (2), centro (2), librerías (1), contexto (1), aulas (1)

Observamos que una práctica lectora solo es sostenible en un contexto en el que colaboren los diferentes agentes educativos (*comunidad, maestros, padres, compañeros, amigos...*), y que estas se deben dinamizar en espacios específicos (*bibliotecas, instituto, librerías, aulas...*), donde los diferentes agentes puedan interactuar (*clubs, teatro, centro...*).



#### 5.4. Pregunta: ¿Qué prácticas dificultan que alguien sea un buen lector de textos literarios?

A esta última pregunta, Ana M.<sup>a</sup> Margallo responde focalizando en el tipo de actividades pues considera que “las actividades mecánicas en las que lo importante es dominar la metodología de análisis y no profundizar en la obra” (LOMAS, MATA ANAYA, 2014: 44), y su delimitación es precisada por Benigno Delmiro Coto: “Aquellas, todavía tan frecuentes, que entienden la literatura como un mero devenir en la historia de obras, autores, épocas, movimientos, grupos generacionales o las propias de quienes utilizan los textos literarios solo como pretexto para el comentario morfosintáctico o léxico o para poner en evidencia la presencia de recursos métricos y figuras retóricas en pos de la literariedad rotulada en la textura del texto” (LOMAS, MATA ANAYA, 2014: 47).

Ambas referencias nos llevan a reflexionar sobre qué tipo de docentes están dinamizando la lectura en el aula. Si partimos de TRILLO (1994), podemos hacer un paralelismo entre las tipologías y el paradigma de actividades que suelen vincularse al estilo docente: *el profesor técnico*, cercano al modelo historicista; *el docente práctico*, centrado en crear rutinas de aula; y, por último, *el modelo crítico*, que comprende la enseñanza de la literatura y contribuye a la formación de lectores que disfrutan con la literatura y desean leer y compartir sus vivencias lectoras y creativas.

#### 6. Decálogo para una educación lectora (a modo de conclusión)

Tomando como punto de referencia las palabras de Emilio Lledó pronunciadas durante la conferencia inaugural del II Seminario “La sociedad lectora”, en 1994, podemos decir que “la cultura no es un hecho, no son museos o bibliotecas, sino que es una energía, son actos lectores, actos contempladores, ojos que sepan mirar, ojos que sepan leer, ojos que sepan asimilar, ojos que sepan dialogar con ese mundo exterior que se nos acerca o al que nos acercamos”. En esa línea proponemos una serie de ideas, a modo de decálogo para la formación de lectores, que pueden servir de referencia para intentar crear una cultura de centro que apueste por la lectura:

1. **Conocer el corpus literario de obras y textos de los destinatarios de nuestra acción docente.** De ahí que, para una formación de lectores jóvenes sea preciso estar actualizados en las lecturas de LIJ (primeros lectores) y LAJ (adolescentes); y de la literatura de los países de los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) para diseñar procesos intertextuales desde una visión de la literatura comparada.
2. **Tener una cualificación didáctica que sirva para activar nuestros conocimientos y convertirlos en objeto de aprendizaje.** Este hecho conlleva no



solo el conocimiento del currículo y su prescripción (leyes educativas, niveles competenciales del MCREL, contenidos epistemológicos de la literatura...), sino también de la metodología que se adapte a la situación que requiera la singularidad del aula y de los estudiantes ya que, en el fomento de la lectura, se observa que el protagonista es el propio lector y la mediación de docentes, bibliotecarios, familiares, agentes externos... se convierte en la base desde la que se arbitran las estrategias.

3. **Establecer un proceso formativo del lector mediante itinerarios lectores** en relación con los niveles competenciales y la motivación hacia la lectura. De manera que seamos artífices del tránsito de un “lector heterónomo”, necesitado de la mediación de un adulto, al “lector autónomo”, capaz de afrontar la lectura placentera desde sus propias facultades (SÁNCHEZ LOZANO, 2014).
4. **Desterrar el concepto de que enseñar una lengua consiste en desarrollar la competencia lingüística.** Hemos de apostar por un desarrollo de otros aspectos como la interculturalidad y la literatura (RIVERA, ROMERO, 2017).
5. **Leer es compartir,** lo que conlleva crear espacios y situaciones “compartidas” de manera que se dinamicen procesos colaborativos tanto en el aula (bibliotecas de aula, libro-fórum, tertulias dialógicas...) como en entornos virtuales (web, blogs, bibliotecas en línea, foros...).
6. **Los procesos de motivación deben estar relacionados con los momentos establecidos en cualquier proceso didáctico** (ROMERO, JIMÉNEZ, 2015). Resulta clave la anticipación-acompañamiento-desarrollo de actividades interdisciplinares tras la lectura y, desde esta perspectiva, es preciso arbitrar un plurilingüismo metodológico (BALLESTER, 2015a), que sea acorde a los objetivos que nos planteamos con la lectura.
7. **Las TIC,** más allá de ser concebidas como el gran enemigo de la lectura, deben servir para investigar, compartir y **crear contenidos y situaciones** entre aprendices y agentes externos (ÁLVAREZ, RAMOS, 2017).
8. **La competencia literaria no solo contempla el hecho de descifrar el mensaje y disfrutarlo, además implica el hecho de producir y crear textos** pues, como dice Roberto Bolaños, “los buenos escritores necesitan a los malos escritores aunque sólo sea como lectores o escuderos”; en nuestro caso, “los malos escritores” se contemplan como escritores noveles o aprendices.
9. **El fomento de la lectura no es puntual ni accidental, sino sistemático y reforzado por hitos específicos en la cultura de un centro educativo** (semanas culturales, encuentro con autores, ferias de libros...) y, para ello, se pueden desarrollar actividades regladas cuyo objetivo nunca puede olvidar el propio ser de la lectura y su disfrute.
10. **Trabajar la literatura desde una visión “universal”, diseñando travesías textuales entre las diversas identidades nacionales e identitarias del individuo** facilitará una concepción comparatista que contribuya al desarrollo

del intertexto lector y evitará una concepción atomista de “compartimentos estancos” en la enseñanza de la literatura, impropia desde la visión actual de la sociedad y del mundo (DUEÑAS, TABERNEIRO, 2013).

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, E.; RAMOS, C.Y. (2017): “La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria”, *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, pp. 47–61.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- BALLESTER, J. (2015a): *La formación lectora y literaria*, Barcelona, Graó.
- BALLESTER, J. (2015b): *Sobre l'horrible perill de la lectura*, Valencia, Perifèric edicions.
- BAPTISTE, A.; BELISLE, C. (1991): *Photolangage: une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, París, Éditions d'organisation.
- BERTAUX, D. (2005): *Los relatos de vida*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- BUTLEN, M. (2005): “Paradojas de la lectura escolar”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 139–151.
- CASSANY, D. (2012): *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CERRILLO, P. (2010): “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos”, en: LLUCH, G., ed.: *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona, Anthropos, pp. 85–104.
- CERRILLO, P. (2012): “Educación literaria y canon escolar de lecturas”, [en línea] [goo.gl/FgQvwx](http://goo.gl/FgQvwx) [Consulta: 05/06/2017].
- CERRILLO, P.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002): *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.; SENÍF, J. (2005): “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”, *Revista OCNOS*, 1, pp. 19–33.
- CERRILLO, P.; YUBERO, S., coords. (2003): *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca, CEPLI (UCLM).
- COLOMER, T. (2014): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- DUEÑAS, J.; TABERNEIRO, R. (2013): “Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico”, *Tejuelo*, 16, pp. 65–77.
- GARCÍA PADRINO, J. (1998): “Vuelve la polémica ¿existe la literatura... juvenil?”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, pp. 101–110.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos: la literatura de segundo grado*, Madrid, Taurus.
- GOIKOETXEA, E.; MARTÍNEZ, N. (2015): “Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión”, *Educación XXI*, 18(1), pp. 303–324. DOI: 10.5944/educXXI.18.1.12334.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOE nº 295, de 10/12/2013.
- LOMAS, C.; MATA ANAYA, J. (2014): “El aprendizaje de la lectura literaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, pp. 42–49.
- MAC, M.ª.Á. (1999): “Propuesta de lectura intensiva”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, pp. 107–115.
- MCERL (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] <https://goo.gl/3jaJ2p> [Consulta: 08/06/2017].
- MENDOZA, A. (1999): “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”, en: CERRILLO P.; GARCÍA PADRINO, J., coords.: *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11–53.

- MENDOZA, A. (2008): *El intertexto lector*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- MENDOZA, A., coord. (2012): *Leer Hipertextos. (Del marco hipertextual a la formación del lector literario)*, Barcelona, Octaedro.
- MOLINA, L. (2006): "Lectura y Educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO", *Revista OCNOS*, 2, pp. 103–120.
- PÁEZ, V. (2001): "El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias", *Comunicación*, [en línea] <https://goo.gl/LR67VL> [Consulta: 10/09/2017].
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- PETRINI, E. (1981): *Estudio crítico de la literatura juvenil*, Madrid, RIALP.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, BOE nº 3, de 3/01/2015.
- RIVERA, P; ROMERO, M.F. (2017): "Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*: una propuesta comparatista desde la intertextualidad", *Álabe* 15 [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.15.5.
- RODRÍGUEZ ABAD, E.; NOVELL, E. (2006): *Animando a animar*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- ROMERO, M.F. (2016): "La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula", en: ÁLVAREZ, E.; MARTÍNEZ, M.; ALEJALDRE, L., coords.: *El cuento hispánico nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas*, Valladolid, Agilice Digital, pp. 13–30.
- ROMERO, M.F.; JIMÉNEZ, R. (2015): "La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE", en: STALA, E.; BALCHES, S.; TATOJ, C., eds.: *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, Cracovia, Universidad Jaguelónica, pp. 333–356.
- ROMERO, M.F.; TRIGO, E. (2014): "Mira qué te cuento, la voz y la imagen de nuestras historias compartidas", en: AMAR, V., coord.: *Recuperar y compartir la memoria de la escuela*, Granada, GEU, pp. 15–24.
- ROMERO, M.F.; WILCZYŃSKA, A. (2016): "La formación lectora y literaria (2015) o cómo reflexionar sobre *L'horrible perill de la lectura* (2015): diálogos en torno a la obra y el pensamiento del profesor Josep Ballester", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, pp. 71–72.
- SÁNCHEZ LOZANO, C. (2014): "De la lectura heterónoma a la autónoma. El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores", [en línea] <https://goo.gl/LsAkC1> [Consulta: 03/7/2017].
- SANJUAN, M. (2011): "De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia", *Revista OCNOS*, 7, pp. 85–100.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- TOMLINSON, C.A. (2005): *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- TRIGO, E. (2016): "El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores", *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, pp. 66–84.
- TRILLO, J.F. (1994): "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela", *Cuadernos de pedagogía*, 228, pp. 70–74.